



**ANABELA
FERREIRA JORGE**

**Interação adulto-criança: uma perspetiva de
qualidade na aprendizagem**



**ANABELA
FERREIRA JORGE**

Interação adulto-criança: uma perspetiva de qualidade na aprendizagem

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre na Área da Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Dr. Carlos Meireles Coelho

Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Filomena Ribeiro Fonseca Gaspar

Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade de Coimbra

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao finalizar mais esta etapa concluí que não foi um caminho fácil de percorrer, tornou-se num desafio.

Todo este trabalho exigiu de nós um grande esforço, uma grande partilha, e não menos importante mas penso que a base desta investigação, uma dedicação e parceria com pessoas que me apoiaram e que não podia deixar de agradecer e reconhecer pelo seu contributo.

Antes de mais à Universidade de Aveiro por me ter acolhido em mais uma etapa do meu percurso académico.

À minha orientadora, Professora Doutora Marlene Miguéis pelo seu apoio incondicional, pela sua dedicação, pela sua disponibilidade, estando sempre presente nas horas da dúvida e por ter acreditado em mim, o meu MUITO OBRIGADA.

À educadora Paula T. S. e à Zilda P. por me terem ajudado e colaborado nesta partilha de informação que foi imprescindível para que esta investigação se torna-se possível.

Regina Bianchini, Ana Cacílio e Conceição Saldanha, pela amabilidade e disponibilidade que demonstraram para a revisão constante desta investigação.

Aos amigos, aos colegas e à família que sempre estiveram presentes nos momentos de maiores dificuldades.

Aos meus pais que muitas vezes sentiram a minha ausência, mas que nos momentos mais desconfortantes tinham uma palavra amiga.

palavras-chave

Educação Pré-Escolar; Perfil do Adulto; Empenhamento

resumo

A presente investigação teve como objetivo principal investigar a interação adulto – criança: tentando compreender as dimensões do estilo do educador. Neste sentido, tornou-se pertinente fazer uma abordagem da educação pré-escolar explicitando a educação de Infância no seu contexto histórico. A educação pré-escolar passou por vários momentos, resultantes do contexto social, político e económico do país, até ser reconhecida e valorizada como sendo uma etapa imprescindível no que respeita ao desenvolvimento das capacidades globais das crianças.

Neste enquadramento histórico, a qualidade na educação de infância surgiu como uma preocupação dos investigadores que desenvolveram estudos nesta área. Podemos destacar o projeto – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), elaborado por Portugal e Laevers (2010) e o Manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), elaborado por Pascal e Bertram, sob a coordenação de Formosinho (2009), que procuraram desenvolver instrumentos que ajudassem os educadores a avaliar a qualidade das práticas desenvolvidas em diferentes dimensões. Este estudo, de natureza qualitativa descritiva, privilegiou como técnica e instrumentos de recolha e análise de dados, os registos escritos do investigador, a vídeogravação, as notas de campo e as tabelas e quadros de observação em contexto de sala

Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que esta educadora apresenta um perfil predominantemente de empenhamento no que concerne à sensibilidade estando sempre disponível para o grupo. Relativamente à dimensão estimulação, a educadora procura ir ao encontro dos interesses da criança, introduzindo novos e estimulantes elementos que permitam o seu envolvimento através da exploração do meio, do diálogo, desenvolvendo o pensamento. Por último a categoria da autonomia, foi aquela que apresentou valores mais baixos.

Esta investigação, mais do que produzir conhecimento definitivo, procura abrir novas pistas para a reflexão sobre a importância de interações de qualidade na aprendizagem da criança.

Keywords

Preschool Education; Adult Profile; Involvement

abstract

The present research has the purpose to understand the adult role in preschool education. Therefore, it has become relevant to make an approach to preschool education from the moment it began up to the present days, in order to value the child as an individual. However, in order to see improvement in the quality of education, it was necessary to develop a set of strategies that help the education professionals.

The more remarkable projects were the “Children Tracking System” (SAC), prepared by Gabriela Portugal in partnership with Laevers (2010), and the “Manual for Developing Quality Partnerships” (DQP), prepared by Pascal and Bertram and coordinated by Julia Formosinho (2009).

This research was of a qualitative and descriptive nature for privileging technical tools and data collection, carried out by the researcher, as well as video recording, filling in grills and observation charts within the context of actual classroom.

We conclude that in accordance with the results, the teacher in question presents a position of commitment for categories of sensitivity, pacing and autonomy, in an educational context.

According to the results, we conclude that is not possible to trace an exact profile of the educator in question, since we have no data for this.

We can only analyze indicators that are most relevant than others.

ÍNDICE

Introdução	1
Enquadramento Teórico	5
I. A Educação de Infância em Portugal	6
II. A importância do perfil profissional do educador numa educação de qualidade	12
1. Educação experiencial (EDEX)	14
2. Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)	18
3. Escala de empenhamento do adulto	19
Enquadramento Empírico	21
I. Contextualização do estudo	22
1. Motivações pessoais	22
2. Objetivos do estudo	22
3. Amostra	23
II. Opções Metodológicas	26
2.1. Investigação qualitativa	26
2.2. Técnica e instrumentos de recolha de dados	27
III - Apresentação e análise de dados	30
3.1. Sensibilidade	31
3.2. Estimulação	36
3.3. Autonomia	40
Considerações finais	45
Bibliografia	50
Webgrafia	53
Anexos	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Base da Atitude Experiencial	16
Figura 2 - Esquema do Templo segundo Laevers e Sanden	17

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização do grupo de crianças	24
Quadro 2 – Caracterização da Educadora a nível profissional e académico	25
Quadro 3 – Síntese do total das filmagens	30
Quadro 4 – Indicadores da categoria da Sensibilidade	32
Quadro 5 – Indicadores da categoria da Estimulação	37
Quadro 6 – Indicadores da categoria da Autonomia	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem dos indicadores da categoria Sensibilidade (%).....	35
Gráfico 2 – Percentagem dos indicadores da categoria Estimulação (%)	39
Gráfico 3 – Percentagem dos indicadores da categoria Autonomia (%)	44

SIGLAS E ABREVIATURAS

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias	2
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	6
EDEX - Educação experiencial	14
DPS - Desenvolvimento Pessoal e Social	15
EEL - Effective Early Learning	18
SAC - Sistema de Acompanhamento de Crianças	20

LEGISLAÇÃO E DECRETOS-LEI

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto	2
Lei nº 5/73, de 25 de Julho	8
Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro	8
Decreto-Lei 173/95, de 20 de Julho	9

Introdução

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

(Augusto Cury)

Na nossa sociedade observa-se, atualmente, uma evolução no que diz respeito à educação pré-escolar. Esta evolução observa-se tanto na valorização da criança, na sua individualidade e competências, quanto na valorização do profissional que com ela interage. Este fator deve-se sobretudo às mudanças que ocorreram aos níveis estrutural, económico, social e cultural da nossa sociedade, o que, consequentemente, levou à sua reestruturação, nomeadamente, no ensino e nos principais paradigmas da educação, sobretudo na educação pré-escolar.

Em Portugal, a história da educação de infância sofreu avanços e recuos em relação à especificidade educativa da infância. As primeiras instituições, criadas no século XIX, tinham preocupações meramente sociais e eram destinadas às crianças desfavorecidas. Durante muito tempo a educação assumiu exclusivamente a função de guarda.

Só no século XX, denominado de século da infância, as atenções começaram a voltar-se para a criança, e as dimensões lúdico-pedagógicas passaram a ser valorizadas como dimensões centrais na promoção do desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. Nesta nova perspetiva, a educação de infância, e tal como define Zabalza, passa a ser entendida, “como um período de educação plena” (1992, p. 83), no qual o foco deixa de ser a guarda e passa a ser o desenvolvimento da criança.

Este novo olhar sobre a criança exige, também, um novo olhar sobre o profissional que recebe a criança numa instituição educativa. Não é mais o adulto que apenas cuida da criança mas aquele que tem a função de criar as condições necessárias ao desenvolvimento da mesma. Assim, o perfil do adulto, profissional, neste caso, o educador, torna-se um elemento importante no quotidiano da prática educativa, na medida em que determina as opções educativas ou pode influenciar algumas das características ou competências desenvolvidas pelas crianças na relação que esta estabelece com ele.

Importa salientar que o perfil do educador nem sempre foi uma questão pertinente em investigação. Com as mudanças ocorridas na educação e na sociedade o educador tem

vindo a assumir uma responsabilidade crescente no que respeita ao ensino-aprendizagem. Neste sentido, para além do grupo de crianças em aprendizagem, torna-se necessário um profissional cada vez mais capaz de proporcionar novas e estimulantes aprendizagens e desafios ao grupo. Para isso, as atitudes destes profissionais são cruciais no que respeita às interações que são estabelecidas com cada criança e no grupo em que está envolvido.

Sendo assim, procurámos neste estudo exploratório, compreender as relações que se estabelecem entre a educadora e um grupo de crianças, num Jardim de Infância da rede pública. Definimos como nosso objeto de estudo - Investigar a interação adulto – criança: tentando compreender as dimensões do estilo do educador.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira dedicada ao enquadramento teórico e a segunda ao enquadramento empírico.

O enquadramento teórico está organizado em duas partes interligadas entre si. Na primeira, considerámos importante explicitar a educação de Infância no seu contexto histórico, focando com maior incidência a evolução da educação pré-escolar. Constatamos que ao longo do tempo a educação pré-escolar passou por vários momentos, resultantes do contexto social, político e económico do país, até ser reconhecida e valorizada como sendo uma etapa imprescindível no que respeita ao desenvolvimento das capacidades globais das crianças.

Na segunda parte, debruçámo-nos sobre a temática do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância numa educação de qualidade, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto (anexo I). Este Decreto-Lei define um perfil de desempenho mais rigoroso, desafiando os educadores porque, parte do princípio que estes sejam autónomos e exigentes na medida que sejam capazes de ajuizar medidas transformadoras e estratégicas no Processo Ensino – Aprendizagem, proporcionando ambientes educativos capazes de responder às necessidades de todas as crianças sem discriminação, facultando oportunidades de aprendizagem a todo o grupo. Ainda nesta segunda parte, julgamos ser pertinente abordar a Educação Experiencial por considerarmos ser uma das teorias subjacentes à elaboração do documento que suporta a recolha e análise de dados desta investigação. E por último, abordamos o projeto Desenvolvendo Qualidade em Parceria (DQP¹) (Formosinho, 2009), que permite analisar o estilo de interação que o educador utiliza no apoio ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem da criança. Deste

¹ A partir deste momento sempre que nos referirmos ao Projeto Desenvolvendo Qualidade em Parcerias, apresentaremos a sigla DQP.

projeto salientamos a escala de empenhamento do adulto, na qual está implícita a ideia de que, o estilo de interações entre o educador e a criança é um fator crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem. Esta escala permite medir o empenhamento a partir de atitudes, presentes ou ausentes, que compreendem três categorias: sensibilidade, sendo esta considerada como a atenção do adulto perante os sentimentos e bem-estar da criança; estimulação que se refere ao modo como o adulto intervém no processo de aprendizagem e a importância que este acarreta e autonomia que está ligada à liberdade que o adulto dá à criança para experimentar novas situações e, ainda, para o modo como este lida com os conflitos e questões de comportamento.

Estas categorias, por sua vez, têm como unidades de análise, vários indicadores, que são graduados em níveis de 1 a 5, definindo atitudes de Total Falta de Empenho a atitudes de Total Empenho, respetivamente.

Nesta investigação, foi nossa opção analisar apenas os indicadores positivos (nível 5) – Atitudes de Total Empenho, identificando a sua frequência nas filmagens realizadas.

No enquadramento empírico procuraremos explicitar as opções metodológicas que nortearam este estudo. Optámos, portanto, por organizá-lo em três partes, sendo que na primeira enquadramos o estudo, apresentando as motivações pessoais e profissionais que nos levaram a definir o nosso objeto de investigação, definindo os objetivos que direcionaram a recolha e análise dos dados. Na segunda parte serão descritas as opções metodológicas, na qual definimos a metodologia de investigação que considerámos mais adequada ao nosso objetivo de estudo. Por fim, apresentaremos e faremos a análise dos dados onde serão discutidos os resultados do estudo.

Nas considerações finais apresentamos uma leitura possível dos resultados que obtivemos na investigação, sendo que esta mais do que produzir conhecimento definitivo, procura abrir novas pistas para a reflexão sobre a importância de interações de qualidade na aprendizagem da criança.

Procuraremos, ainda, enunciar algumas considerações sobre as limitações do nosso estudo e sobre a sua validade, refletindo em termos do seu interesse, nomeadamente no que se refere à prática educativa e a questões que se colocam em torno do desenvolvimento profissional do educador.

Enquadramento Teórico

I. A Educação de Infância em Portugal

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a educação de infância em Portugal passou por várias fases até ser implantada e designada “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.19). Passando de uma visão totalmente assistencialista, na qual as crianças eram entregues a mães e sem que existisse uma obrigatoriedade da componente pedagógica, para dar lugar a uma perspectiva educativa, na qual se dava maior ênfase à aprendizagem.

Esta evolução surgiu na sequência das modificações que se fizeram sentir económica e politicamente e que representaram a história portuguesa desde o século XIX, onde começaram a surgir os primeiros jardins de Infância. A Educação pré-escolar começou a dar os primeiros passos em Portugal no século XIX devido a transformações que ocorreram na sociedade, entre elas a emancipação da classe média que se começou a afirmar no meio social e a consciencializar-se da importância que a educação tem para a criança, valorizando-a na sua individualidade.

A par desta mudança, iniciou-se a Revolução Industrial, o que fez com que surgissem novos postos de trabalho que, por consequência, atingiu também o nosso país gerando alterações na nossa sociedade. Com esta transformação verificou-se uma migração das pessoas dos subúrbios para os centros urbanos à procura de trabalho. Esta nova realidade, gerou a necessidade e implementação de novos estabelecimentos educativos de ensino básico, bem como, de estabelecimentos de ensino de níveis mais elevados. As mulheres, que até então eram responsáveis pela vida doméstica e pela educação dos filhos, devido à forte necessidade de mão-de-obra, ingressaram no mundo do trabalho como operárias. Todas essas mudanças alteraram completamente a estrutura familiar, até aqui centrada na mulher como aquela que cuidava dos filhos e da sua educação. A partir deste momento, tanto o homem como a mulher, passaram a ser trabalhadores e a escola e as famílias tiveram que redimensionar o seu papel na educação das crianças.

No entanto, a taxa de analfabetismo continua muito alta, cerca de 75%. A classe média, porém, insistia em contrariar este índice negativo e pretendia privilegiar a educação e tê-la como princípio. No ano de 1882 surge em Portugal, em Lisboa, o primeiro Jardim-de-infância - Jardim-de-Infância Froebel. Segundo Vasconcelos (2000), e também no decorrer

deste ano, João de Deus, que com o seu método que consistia no incentivo à leitura, criou escolas móveis, levando à privatização de Jardins de Infância.

Apesar de durante a Monarquia, várias entidades, quer do domínio público quer do privado, prestarem apoio à educação das crianças de tenra idade, não só no apoio às famílias, mas também num domínio mais educativo e direccionado para o desenvolvimento da criança, só no século XX é que estas alterações foram mais marcantes. Essas alterações aconteceram, principalmente, devido à emancipação da mulher no mercado de trabalho e à povoação das zonas urbanas e suburbanas, proporcionando um maior interesse e valorização pelo ensino pré-escolar, num primeiro momento desencadeado pela necessidade de instituições de apoio às famílias e progressivamente, pelas mudanças que se foram operando na própria sociedade do início século XX.

Segundo Carvalho (2008), no ano de 1910 com a implementação da República, é que este grau de ensino adquiriu um estatuto próprio no sistema oficial de ensino. Surge então, em 1911, a rede privada de Jardins-Escolas João de Deus. Em paralelo, e de acordo com o Programa do Partido Republicano Português, é declarado oficialmente, o ensino Infantil. Este pretendia abranger ambos os sexos com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade. Já em 1919, este tipo de ensino passou a integrar-se no ensino primário oficial (p.27). Segundo Nóvoa, *“o ensino oficial foi uma criação da república, que transformou em projecto legal a preocupação social com a pequena infância e com o seu enquadramento educativo”* (cit. por Oliveira, 2011, p.7). No entanto, esta preocupação com a infância desapareceu no ano de 1926, quando ocorreu o golpe de Estado a 28 de Maio, que permitiu que Salazar estivesse no poder até 1968. A educação pré-escolar não foi aceite como um ciclo de aprendizagem, ou seja as instituições foram quase todas extinguidas e somente 1% da população infantil é que frequentava este ciclo de ensino e a educação das crianças pequenas passou para a responsabilidade das mulheres ou para as famílias, atribuindo novamente às mães a responsabilidade da educação infantil.

Em 1937, a Educação pré-escolar ainda estava agregada ao sistema de ensino. No entanto, como isto significava despesas para o estado, através de um despacho do Ministério da Educação, o ensino infantil oficial foi extinto, uma vez que não se justificava mais a sua continuidade. Com este declínio surge uma entidade designada de “Obra Social das Mães pela Educação Nacional”, que fica responsável por zelar pela educação das crianças. Desde então e até aos anos 70, surgiram duas frentes de apoio: uma mais voltada para o assistencialismo e suportada pelas Misericórdias e outra voltada para entidades muito

idênticas à anterior mas pertencentes à rede privada, e de caráter educativo. (Cardona, 1997)

Neste enquadramento social e político, surge no ano de 1973, uma lei que aprova as bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho. Ao afirmar que o sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente (Cap. II, Secção 1ª, Base IV, Art. 1) volta a integrar a educação pré-escolar no sistema educativo oficial.

Ainda nesta lei ficou clarificado que a educação pré-escolar abrangia crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e que assumia um caráter supletivo em relação à família. De acordo com Cardona (1997), esta legislação passou “a responsabilizar o Ministério da Educação pela definição das normas de funcionamento dos jardins-de-infância, assim como pela organização de programas educativos para o esclarecimento das famílias e formação dos educadores de infância” (p.69).

Em 1978, entraram em funcionamento os primeiros jardins-de-infância oficiais do Ministério da Educação, apoiados pela promulgação da Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro, importante no sentido de ter concebido o sistema público de educação pré-escolar. Pretendia-se, assim, com esta lei ampliar e melhorar a qualidade da rede de apoio às crianças em idade pré-escolar e facilitar o seu acesso ao sistema educativo.

Esta alteração na lei desencadeou o surgimento em Coimbra e em Viana do Castelo de instituições de formação profissionais especificamente para esta área de ensino. A preocupação com uma educação de qualidade foi “fruto da tomada de consciência pelos governantes que a maioria dos estabelecimentos oficiais existentes não correspondia às necessidades educativas das crianças porque o seu pessoal carecia de uma formação profissional adequada” (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.11).

Simultaneamente às mudanças legislativas, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, a sociedade portuguesa tornou-se mais consciente no que respeita ao papel das mulheres ao nível laboral, atribuindo-lhes novas responsabilidades no quadro social e económico do país. Este novo papel da mulher, também, um redimensionamento no seu papel de mãe, não permitindo que estas continuassem a assumir a guarda e educação total das crianças pequenas. Houve, então, um aumento de escolas e instituições de educadores de infância para dar resposta às novas exigências do contexto social.

No entanto, “ao contrário do que se pretendia, a lei veio agravar ainda mais a heterogeneidade da rede interinstitucional já existente. O Ministério da Educação não

definiu quaisquer linhas de orientação para o atendimento às crianças com menos de 3 anos, enquanto que para a Segurança Social a resposta às necessidades sociais das crianças e famílias continuou a ser uma prioridade. Esta situação agravou-se ainda mais com as diferenças nas condições de trabalho dos educadores das redes públicas e privada” (Migueis, 2003, p.44). Os jardins-de-infância da rede pública tinham um horário de funcionamento semelhante ao das escolas do 1º ciclo e as instituições privadas, um horário muito mais alargado.

Com o objetivo de diminuir a disparidade entre a rede pública e privada em 1979, são publicados os Estatutos dos Jardins de Infância. Estes definiam que “a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao ensino escolar; estimular a sua acção como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade” (Cardona, 1997, p.87). Enfatizava-se, neste documento, a especificidade da educação de infância.

Com a Reforma Educativa de 1986, na qual a educação era vista como fator determinante do desenvolvimento social, cultural e económico do país, voltou-se a considerar o ensino pré-escolar como parte essencial do sistema educativo e começou-se a valorizá-lo como um meio eficaz a utilizar na luta contra o insucesso escolar, uma das principais finalidades da reforma educativa.

.Com esta alteração surgem medidas de carácter financeiro que permitiram que fossem alargadas as redes de estabelecimentos de ensino pré-escolar. No ano de 1995, o Ministério da Educação elaborou um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar que permitiu o acesso a um maior número de crianças, garantindo-lhes assim acesso aos serviços de educação.

Como seria de esperar, a procura destes estabelecimentos foi muito grande por parte das famílias, o que fez com que não se conseguisse responder às necessidades que se apresentavam. Assim, e ainda durante este ano, com o Decreto-Lei 173/95, de 20 de Julho, foram cedidos incentivos financeiros a redes privadas para procederem a abertura de salas de educação pré-escolar, sem no entanto se proceder a qualquer tipo de regulamentação. Esta nova realidade, no que diz respeito à educação pré-escolar, levantava também

questões referentes ao currículo no jardim-de-infância, único nível de ensino que não tinha um documento oficial com orientações curriculares.

Assim, não demorou muito para que no ano seguinte ao Decreto-Lei acima referido, surgissem as OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que na perspectiva Formosinho² (2009) “representam um contributo legislativo muito importante para o enquadramento legal da atividade na educação de Infância”. As orientações curriculares possibilitaram às educadoras de infância tornarem-se mais autónomas na sua atividade, tendo em conta o conteúdo que o documento comporta valorizando a criança na sua globalidade.

“Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”

(ME, OCEPE, 1997:18).

Ainda na procura da melhoria de qualidade na educação na educação de infância, surge a 30 de Agosto de 2001, o Decreto-lei 240/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, que têm como finalidade reconhecer estes profissionais para docência através de um diploma onde são evidenciadas as competências necessárias para o exercício profissional. No que respeita ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, segundo o Decreto-lei referido anteriormente, evidencia que a “formação pode capacitá-lo para o desenvolvimento de funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”. Define também um conjunto de competências relativas à concepção e desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, explorando as diversas áreas de desenvolvimento (Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo). Portanto este documento veio enfatizar a importância, já referida, da qualidade da educação no pré-escolar, quer ao nível de perfil do educador, quer ao nível da formação dos profissionais nesta área.

Todas estas alterações legislativas, que em certa medida apoiam a prática dos educadores de infância, pretendem apoiar o ensino pré-escolar na sua função educativa e social, proporcionando a frequência e o acesso a todas as crianças indiscriminadamente. Neste sentido todo o trabalho que o educador realiza deve ser planeado e constantemente sujeito a avaliação, de modo a clarificar se realmente o trabalho causou impacto, ou não, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esta aprendizagem e este desenvolvimento devem estar obrigatoriamente articulados entre si, atribuindo à criança um papel ativo nas relações que estabelece com o meio onde está inserida e no seu processo de desenvolvimento.

² Em entrevista aos Cadernos de Educação de Infância (2009)

II. A importância do perfil profissional do educador numa educação de qualidade

“A educação pré-escolar deve ser uma educação ao serviço de uma autêntica democratização, onde cada individuo tem as mesmas hipóteses de ser bem-sucedido”
(Mialaret, 1976, p.69).

De acordo com o que atrás foi descrito, verificámos que houve efetivamente um grande progresso no ensino pré-escolar. Estas alterações surgiram devido à necessidade, e também às exigências, de um ensino de qualidade capaz de responder aos interesses das próprias crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas para toda a vida. Este ensino de qualidade inclui, contudo, um conjunto de requisitos obrigatórios que estão na base do perfil do desempenho do educador de infância e que deverão ser capazes de ir ao encontro de uma melhoria neste nível de ensino.

Optámos neste trabalho, por refletir sobre o perfil do adulto tendo como enquadramento os pressupostos teóricos da Educação Experiencial. A seguir apresentaremos o projeto DQP, que também tem como suporte teórico a educação experiencial, e que serviu de referência à grelha de observação e recolha de dados, na parte empírica deste trabalho.

“A formação continuada deve considerar o educador como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projectos de vida desse profissional. Muitos deles não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém, reflectem-se na actuação desse profissional, influenciando a qualidade geral do seu trabalho”.
(Pantoni et al., 1998, p.26).

Formosinho (2000) refere que vários autores se têm debruçado sobre a temática da compreensão do perfil do adulto e sua repercussão no desenvolvimento das crianças. Philips, McCartney e Scarr (1987) afirmam que estes autores valorizam a interação verbal que se estabelece entre o educador e as crianças, afirmando que esta favorece a evolução da criança ao nível intelectual e social e o respeito pelos outros. Por seu lado, Holloway e Richardt-Erickson (1988) defendem que uma interação onde predomine um estilo de

ensino saudável irá mais tarde refletir-se no comportamento das crianças, quando esta se confrontar com a necessidade de resolver conflitos sociais. Contudo importa citar, ainda, a pesquisa de Clarke-Stewart (1987), na qual afirma que a capacidade de resposta e sensibilidade do educador – responsividade - está intimamente interligada com a assimilação da criança ao nível cognitivo.

Laevers (1997) assegura que o educador deve estar constantemente direcionado para a estimulação de dois tipos de dinâmicas. A primeira trata-se de procurar entender a criança ao nível emocional e ajudá-la no que realmente for necessário. A segunda, procura alargar os seus horizontes proporcionando-lhe meios capazes de satisfazer a sua curiosidade natural. Nesta perspetiva, os métodos para alcançar com sucesso estas duas dinâmicas terão de passar pela livre iniciativa, que permite à criança tomar partido da sua própria independência e autonomia no decorrer das atividades, pelo enriquecimento do meio, que se refere aos recursos materiais e ao tipo de atividades que são propostas, procurando a estimulação da criança e finalmente, pelo diálogo, permitindo à criança expor de um modo espontâneo os seus sentimento e emoções.

Como refere Portugal (1998), “o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional” (p.198).

Concluindo, o educador deve assumir um papel determinante no que respeita às aprendizagens das crianças, dado que é este adulto que delineia um caminho a percorrer, fazendo das crianças os próprios atores do seu desenvolvimento.

1 - Educação Experiencial - (EDEX)

Na década de 60, surgiu uma corrente educativa que teve como principais impulsionadores os humanistas Carl Rogers e Eugène Gendlin, que desenvolveram uma ideologia, que tinha como princípio compreender os outros. Mas para que isto acontecesse seria necessário que adotássemos uma atitude experiencial, ou seja, colocarmo-nos no lugar de outro indivíduo e tentarmos perceber o que ele está a sentir (Laevers e Van Sanden, 1997; Santos e Portugal, 2002). Isto é, pretende-se que exista “uma abordagem não-directiva, centrada na pessoa, de modo a criar um clima propício ao crescimento onde o indivíduo possa ser autêntico, compreendido e aceite sem qualquer tipo de condições” (2004).

Nesta perspectiva, é importante que no jardim-de-infância existam ambientes educativos de qualidade que privilegiem a iniciativa da criança, aliando o seu bem-estar à sua implicação nas atividades propostas pelos educadores, estabelecendo o vínculo entre educador/criança, “child initiative is increased, the environment is reshaped in a challenging, non conventional way and a lot of attention is paid to the quality of the teacher-child interaction” (Laevers, 1994, p.8).

Portanto, a educação experiencial coloca a criança como centro das atenções. O educador percebe que estão inseridas numa cultura, observa-as, apreende o seu vivido. Esta atitude experiencial, atender à experiência interna da criança, torna-se a base do Edifício Pedagógico (Laevers e Van Sanden, 1997), respeitando as características e interesses específicos de cada uma de acordo com o meio físico e social em que estão inseridas e que são determinantes para a ação do educador. Esta abordagem considera os interesses e necessidades da criança como foco orientador da atitude experiencial do profissional de educação.

O educador, no processo de atenção à criança, deverá ter em consideração duas dimensões – implicação e bem-estar emocional. Níveis elevados em qualquer uma destas dimensões são indicadores de que o desenvolvimento da criança decorre em boas condições (Portugal e Laevers, 2010).

Segundo Laevers (1994b), implicação é “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. E determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25). Esta dimensão

não está voltada diretamente para a implicação/envolvimento da criança nas atividades, mas direciona-se essencialmente para as condições ambientais, isto é, o que é que estas mesmas condições provocam na criança. Quando os níveis de implicação da criança são baixos, isso pode ser um indicador para o educador de que as ofertas educativas não estão sendo adequadas às necessidades e interesses das crianças.

Quanto ao bem-estar emocional, Laevers refere-se a ele como sendo “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010, p.20).

Se a criança manifestar níveis elevados nestes indicadores, significa que o desenvolvimento/aprendizagens ocorrem em boas condições e indica qualidade na relação entre a criança e o contexto. Estes níveis geralmente são fornecidos pelo feedback que as crianças fornecem ao educador no decorrer das atividades ou situações lúdico/educativas. Por outro lado, se se identificar baixos níveis de implicação ou bem-estar estamos perante situações de desconforto ou desinteresse nessas mesmas atividades/situações, torna-se essencial, nestes casos, intervir de imediato e averiguar as causas que levam aos baixos níveis e se for necessário terá de haver uma reavaliação na prática pedagógica e das propostas educativas. Implementar elevados níveis de implicação e bem-estar nas crianças é um objetivo do trabalho de educação de infância, como caminho para a Emancipação ou Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS)³ da criança, segundo Laevers (1997). A finalidade desta abordagem prende-se com a autonomia das crianças, isto é, procura-se emancipar o seu desenvolvimento global, tendo o educador como preocupação centrar-se em três pilares essenciais: enriquecimento do meio/estimulação, a iniciativa da criança/autonomia e o diálogo experiencial/sensibilidade.

Ao focalizarmos na experiência interna das crianças, tendo em conta os níveis de implicação e bem-estar, surge a atitude experiencial que está aliada ao vivido da criança, como já foi referido. Esta atitude está na base do chamado edifício pedagógico, que está estruturado através de juízos que serão os pontos de partida para o educador (Portugal e Laevers, 2010, p.15).

³ A partir deste momento sempre que nos referirmos ao Desenvolvimento Pessoal e Social, apresentaremos a sigla DPS

No decorrer das aprendizagens que as crianças assimilam como instinto próprio, poderá ocorrer alguns obstáculos, o que irá dificultar essa interiorização. Deste modo, é responsabilidade do educador ajudá-las a ultrapassar essas dificuldades, através das interações que estabelecem com o meio, ensinando-as a lidar melhor com os seus sentimentos.

Deste modo a atitude experiencial, considerada como base do edifício pedagógico, pode ser apresentada de acordo com a figura 1:



Fig. 1- Base da Atitude Experiencial segundo Leavers e Van Sanden (1997)

No entanto, este é apenas o esquema inicial. A par da base, Laevers (2010) apresentou-nos um modelo mais completo, em forma de templo, de modo a explicitar melhor os conceitos chave da educação experiencial. Entre a base – a atitude experiencial e a trave mestra - implicação e bem-estar emocional e o frontão - emancipação/DPS edificam-se três pilares, enriquecimento do meio/estimulação (oferta de materiais, atividades estimulantes, desafiadoras e questionadoras, interações de qualidade), livre iniciativa da criança/autonomia (regras estruturantes, limites, acordos) e diálogo experiencial/sensibilidade (permitir à criança ser ela própria e genuína nos seus sentimentos), estabelecendo desta forma uma conexão entre a experiência e a finalidade da educação.

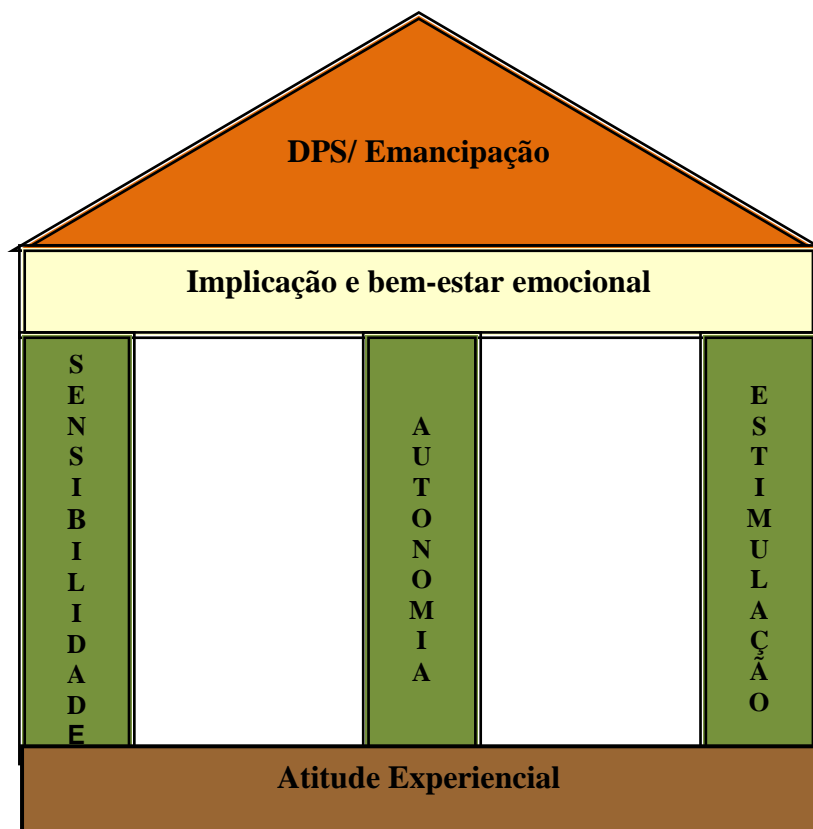


Fig. 2 - Esquema do Templo segundo Laevers e Sanden (1997)

As seis estruturas básicas desta figura foram organizadas para que dessem a forma denominada de "Esquema de templo" (Laevers e Sanden, 1997, p.11 e ss).

Todavia importa clarificar em que consiste cada uma dessas estruturas/pilares, tendo em consideração que para melhor o compreendermos deveremos analisá-lo de baixo para cima. Portanto, a atitude experiencial que está visível na base do templo é a atitude que o educador deve assumir se desejar seguir pelo caminho da educação experiencial na educação, ou seja, é a relação que se estabelece entre o educador e as crianças. Para estimular e motivar as crianças o educador deve orientar-se por três dimensões que devem prevalecer na prática educativa: sensibilidade, autonomia e estimulação. Estas dimensões permitem estabelecer uma ponte de ligação entre a experiência e o objetivo da educação: o DPS, que está relacionado como o modo como a criança estabelece relações com o meio em que está inserida, num contexto de aprendizagem, em que o educador se assume como mediador dessas mesmas aprendizagens onde a criança desenvolve “atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e de comunicação e de conhecimento do mundo” (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997, p.49).

2 - Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)

Este projeto surgiu em Inglaterra com a denominação de - Effective Early Learning (EEL), que traduzido para português significa Aprendizagem Eficaz na Infância, mantendo esta designação até aos dias de hoje. Os pioneiros na implantação deste projeto foram Christine Pascal e Tony Bertram. Para estes autores, a avaliação de qualidade é de origem desenvolvimental, ou seja, privilegia a transformação ao invés da apreciação e deve ser desenvolvida por vários agentes (pais, instituição, meio social), por meios procedimentais de colaboração e de negociação daquilo que se pretende transformar na atualidade, dos meios que são necessários e dos resultados que são obtidos.

Este projeto iniciou-se em 1993, no Centro de Investigação do Worcester College of Higher Education, posteriormente a sua sede passou a ser em Birmingham. A intencionalidade desta primeira fase prendeu-se sobretudo em conceber uma metodologia de avaliação e melhoria da aprendizagem pré-escolar. Procuraram abranger uma grande diversidade de contextos educativos, com crianças na faixa etária dos 3 aos 4 anos, no Reino Unido.

Baseada nestes estudos de Pascal e Bertrand, e a partir de estudos desenvolvidos em Portugal, Formosinho (2009, p.6), coordena o projeto DQP, publicado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que tem como objetivo proporcionar uma melhoria na qualidade da aprendizagem pré-escolar de educação através de parcerias e de um envolvimento colaborativo.

As finalidades do DQP são:

- Desenvolver uma metodologia para avaliar a qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar;
- Avaliar e comparar, de forma sistemática e rigorosa, a qualidade da aprendizagem nos diferentes contextos de educação, apoiado e validado externamente (2009, p. 8).

Podemos concluir então que o DQP é um referencial avaliativo, que emergiu como forma não apenas de avaliar mas de refletir sobre a qualidade das práticas desenvolvidas.

3 - Escala do empenhamento do adulto

Esta escala permite-nos observar e avaliar o estilo do educador no modo como ele interage com as crianças nas diferentes atividades desenvolvidas dentro da sala, em contexto lúdico pedagógico. Desse modo, podemos considerar que a qualidade da intervenção, por parte do educador, torna-se num fator imprescindível na implicação da criança.

Segundo Formosinho (2009), em Portugal é dado grande ênfase aos estilos de interação entre o adulto e a criança. Este fator reveste-se de grande relevância uma vez que a interação assume um papel primordial no que diz respeito à partilha pedagógica, dado que esta tem como objetivo proporcionar os estímulos necessários para a aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

O surgimento da escala de empenhamento baseia-se numa pesquisa de Carl Rogers (1983) que descreveu que “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (Bertram e Pascal, cit. Formosinho, 2009, p. 136).

Este autor ao longo da sua investigação conseguiu identificar algumas qualidades que promovem a aprendizagem:

- Sinceridade e Autenticidade - o modo como o educador se apresenta, está intimamente ligado à sua autenticidade;
- Aceitação, Valorização e Confiança - o educador deposita na criança estes valores;
- Compreensão empática - quando o educador assume o lugar da criança e a compreende.

Rogers (1983) afirma, ainda, que sendo o educador um facilitador de novas aprendizagens, se houver maior empatia com as crianças, haverá maior empenhamento (cit. por Formosinho, 2009). Laevers (1994), apoiando-se no trabalho de Rogers definiu três categorias relativas ao comportamento do educador, que posteriormente empregou na Escala de Empenhamento do Adulto: sensibilidade, autonomia e estimulação. O autor define estas três qualidades da seguinte forma:

- Sensibilidade: o educador é sensível e demonstra reconhecer e respeitar as experiências da criança, ou seja, está relacionado com as suas necessidades de afeto e atenção e segurança.
- Autonomia: O educador reconhece o potencial da criança e estimula-a a ser autónoma nas suas decisões e escolhas. Diz ainda respeito ao modo como o educador gere os conflitos, no estabelecimento de regras e questões comportamentais.
- Estimulação: o educador proporciona à criança novas atividades e materiais que lhe permite explorar novas realidades (Formosinho, 2009a).

Um outro estudo foi desenvolvido por Portugal e Laevers (2010), na Universidade de Aveiro, tendo também como suporte os princípios da Educação Experiencial. Este estudo, visava desenvolver um instrumento de avaliação que permitisse avaliar as ofertas educativas colocadas á disposição das crianças, a partir da avaliação dos níveis de implicação e bem-estar da criança. Deste projeto emergiu o – Sistema de acompanhamento das crianças (SAC). Que surgiu como um recurso que poderá auxiliar os educadores de infância na questão curricular, “fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referência que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos ” (idem, 2010, p.7).

Estes documentos, DQP e SAC, são, portanto, uma mais-valia para os profissionais de educação, no que respeita à compreensão da interação adulto-criança e à reflexão sobre a qualidade da prática educativa.

Enquadramento Empírico

I. Contextualização do estudo

1 - Motivações pessoais

Numa fase inicial da elaboração deste projeto de investigação, deparei-me com uma versatilidade de temas aliciantes, ambiciosos e enriquecedores, mas que para este tipo de investigação não seriam os mais adequados por requererem mais tempo de observação e tratamento de dados.

Perante estas limitações, e em diálogo com a minha orientadora de estágio – Dr.^a Marlene Miguéis, surgiu a hipótese de abordar a temática *Investigar a interação adulto – criança: tentando compreender as dimensões do estilo do educador*. Este tema despertou de imediato o interesse, dado que a minha experiência profissional como educadora de infância me leva a refletir sobre a minha prática pedagógica.

Tenho observado, durante a minha prática profissional, algumas situações em que os interesses das crianças não são considerados o que se reflete nas interações que se estabelecem com os adultos. Assim, através da vivência desta realidade, senti-me motivada a refletir sobre a repercussão do perfil do educador nas interações que estabelece com a criança e, consequentemente, no desenvolvimento desta. Além da motivação, este trabalho permite-me elaborar juízos críticos e construtivos sobre a minha prática profissional, resultantes da pesquisa, empenho e dedicação que debruço sobre esta investigação.

Nesse sentido, e porque as motivações para a investigação emergiram da prática profissional, optámos por desenvolvê-la num meio próximo ao contexto de trabalho – Jardim-de-infância. Trata-se de um estabelecimento da rede pública, situado na Gafanha do Areão, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Concelho de Vagos e ao Distrito de Aveiro. Foi estabelecido um contato prévio e pessoal com a educadora, auxiliar de ação educativa, crianças e encarregados de educação do grupo alvo de estudo. Foi igualmente realizado um pedido de autorização dirigido ao Agrupamento de Escolas de Vagos (anexo II) e outro aos Encarregados de Educação (anexo III), para que pudessem ser feitas as filmagens necessárias a este estudo.

2 - Objetivos do estudo

A investigação que agora expomos procurou de certa forma contributos que nos possam ajudar na temática que foi exposta na contextualização de estudo. Neste sentido, o

enquadramento empírico procurou dar seguimento ao “modus operandi”, definindo os seguintes objetivos:

- Identificar de que forma o educador atua perante as solicitações da criança;
- Identificar se o educador estabelece um diálogo que estimula a acção e raciocínio da criança;
- Compreender o estilo de interação do educador, identificando atitudes de sensibilidade, autonomia e estimulação.

Procurámos então os indicadores capazes de elucidar estas questões utilizando registos escritos, de observação e filmagens. Focou-se vários comportamentos do adulto, nomeadamente atitudes de sensibilidade, autonomia e estimulação, inserido em contexto de sala e integrado no grupo de crianças.

3 - Amostra


Polit e Hungler (1993, p.144) caracterizam a amostra como um “procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população é escolhido com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno, e de tal forma que a população inteira que nos interessa esteja representada”. Neste contexto, o termo amostra é um “... subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população”.

Esta amostra é considerada intencional, não aleatória uma vez por estar próxima ao contexto de trabalho.

No contato estabelecido com a educadora, esta mostrou-se bastante aberta e recetiva à proposta apresentada. Como já referimos anteriormente, foi selecionado um jardim-de-infância da rede pública. Este jardim-de-infância pertence ao Agrupamento de Escolas de Vagos e está inserido num meio social muito carente em recursos económicos e afetivos⁴, segundo nos informou a educadora. A população sobrevive essencialmente da atividade piscatória e da empregabilidade fabril.

Assim, podemos observar no quadro 1 a caracterização do grupo de crianças.

⁴ Todas as informações sobre o contexto observado foram obtidas a partir de entrevistas informais realizadas à educadora e registadas em notas de campo pela investigadora. Segundo a educadora as informações sobre o contexto baseiam-se na sua experiência pessoal a partir da sua observação do contexto e em documentos da Instituição.

			Direcção Regional de Educação do Centro 161070 - Agrupamento de Escolas de Vagos 602772 - Jardim de Infância do Areão Relação de Alunos		
Ano Letivo 2011/2012			Turma:JI-01		
Nº de Turma	Nomes	Idade	Nº de Turma	Nomes	Idade
1	N. F.	5	11	M.T.	3
2	J. R.	5	12	C. M.	3
3	M. M.	4	13	J. S.	3
4	J. R.	4	14	L. C.	3
5	S. M.	4	15	M. S.	2
6	E. M.	4	16	R. M.	2
7	Y. O.	4	17	L. S.	2
8	J. O.	4	18	T. R.	2
9	D. R.	3	19	H.F.	2
10	F. T.	3			

Quadro 1 – Caracterização do grupo de crianças

Como se pode verificar no quadro 1, o grupo é constituído por 12 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas dos 2 aos 5 anos de idade. Sendo que 8 dessas crianças, neste momento já transitaram para o 1º Ciclo do Ensino Básico. As crianças mais velhas do grupo são: um menino com necessidades educativas especiais (NEE), sinalizado e apoiado por uma equipa de ensino especial e uma menina, ambos com 5 anos.

No quadro 2 é feita uma breve caracterização da educadora onde apresentamos alguns elementos relativos à sua experiência profissional e académica que consideramos pertinentes expor nesta investigação.

Referência à educadora	
Nome	A. P.P.T
Idade	50 Anos
Tempo de serviço	29 Anos
Universidade onde cursou e respetivas habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • 12ºAno-3º curso/Via de ensino • 29 de junho de 1983/1980- Curso de educadores de Infância-Escola nacional de Educadores de Infância de Aveiro com a classificação de 14 valores. • Curso de Formação Complementar ministrado pela Universidade aberta-concluiu no dia 27 de janeiro de 2004- a Licenciatura de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de infância, Especialização parar a Cidadania e Formação Pessoal e Social- 14 valores – classificação de BOM
Percurso profissional (escolas e respetivos anos de serviço)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 de outubro de 1983 a 15 de novembro de 1986- a exercer funções no Centro de Bem Estar Infantil da Santa casa da Misericórdia de Sangalhos • De 1987 a 2002-exerceu funções no Jardim de Infância da Gafanha do Carmo; da Gafanha da Encarnação-Ílhavo, Rocas do Vouga; Paus-Albergaria - a – Velha; Presa-Aveiro; Chave-Ílhavo; Barril de Alva-Arganil; destacada na Fundação Bernardo Barbosa de Quadros-Sever do Vouga; Sanfins- Sever de Vouga; Rocas - Sever de Vouga; Lordelo-vale de Cambra; Tamengos- Anadia / Fornos-Vila da feira/Vila Chã-Vale de Cambra • 2002-2012 - Jardim de Infância do Areão

Quadro 2 – Informações sobre a experiência profissional e académica da educadora.

Parece-nos relevante a experiência profissional da educadora, quase trinta anos de serviço, como educadora de infância, e o fato de estar à 10 anos na mesma Instituição, o que lhe permite ter um conhecimento aprofundado sobre o contexto, o que se pode reverter numa mais-valia para o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância.

II. Opções Metodológicas

2.1 - Investigação qualitativa

Este trabalho, insere-se numa investigação qualitativa de natureza descritiva. Segundo Bogdan (1994, p.70) “ o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas” logo, não se pretende enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e na realidade, no caso desta investigação, procuraremos compreender o perfil do adulto, a partir das interações que este estabelece com grupo de crianças. “Não [se] recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando ” (Bogdan, 1994, p.48). De acordo com este autor, esta opção metodológica permite-nos compreender, descrever e interpretar os fatos intrínsecos à investigação. Como refere Miguéis (2007, p.70), neste modelo de investigação está explícito uma subjetividade de interpretações, ou seja, o investigador procura ir sempre mais além nas suas descrições, existe uma preocupação clara em enunciar detalhes, procurando interpretar a realidade ao invés de a mensurar. Porém, segundo Bogdan e Biklen (1994) esta metodologia exige muito mais responsabilidade, dado que analisar a realidade de uma forma lógica é muito subjetiva. No nosso caso, ao recorrer a esta metodologia, procuramos clarificar o mais possível as perguntas para depois procurar dar respostas elucidativas aos nossos objetivos.

Na visão de Craveiro (2007), é imprescindível perceber a realidade na ótica dos sujeitos. Grande parte dos especialistas em Ciências Sociais afirmam mesmo que “... a meta das ciências é a explicação de fenómenos (considerando embora vários tipos de explicação) de modo a torná-los inteligíveis. Para lá chegar, a ciência, começa por se definir racionalmente, a um nível de variável de generalidade, problemas susceptíveis de resolução através de uma actividade de pesquisa” (Silva, A. e Pinto, J, 2003, p.11).

Neste sentido, e continuando na linha orientadora da nossa pesquisa, o nosso objetivo primordial é compreender a interação adulto-criança, procurando compreender as dimensões do estilo do educador. Portanto, este estudo foi designado como uma metodologia qualitativa porque “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Pretendemos desta forma, através desta investigação perceber até

que ponto a interação adulto-criança se manifesta ou não, nos indicadores das categorias que são apresentados nas grelhas adaptadas à nossa realidade e elaboradas a partir da escala de empenhamento do adulto, apresentada pelo DQP.

Além de ser uma investigação de caráter qualitativo também apresenta características de estudo de caso, dado que segundo Bell (1997), é adequado para investigadores isolados pois permite que em tempo restrito se obtenha resultados de um modo mais ou menos aprofundado de um objeto de estudo proporcionando ao investigador centrar-se somente nesse objeto específico. Desta forma, realizou-se num curto período de tempo a recolha de dados através de várias fontes, de forma a perceber o nosso objeto de estudo.

Ponte (1994, p.2) define esta metodologia como “ (...) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse”. Portanto, todas as características atrás descritas, enquadram-se nesta investigação dado que as observações decorreram em ambiente natural da sala no jardim-de-infância, num curto prazo temporal focando-se primordialmente no objetivo definido.

2.2 - Técnica e instrumentos de recolha de dados

Ao nível procedimental, recorreremos a observação, a notas de campo efetuadas pela investigadora e a filmagens das interações entre Educadora e o grupo de crianças. Todos estes registos foram realizados pela autora desta investigação.

A recolha de dados decorreu durante um período de dois meses (Outubro e Novembro 2011). As filmagens realizadas tinham períodos de duração diferentes, isto é, entre 12 e 60 minutos e desenvolveram-se em momentos diferentes do dia. Tínhamos como objetivo registar diversas atividades ao longo do dia para obtermos resultados mais fidedignos ao estudo. Em simultâneo às filmagens, eram também efetuados alguns registos escritos (notas de campo do investigador) que mais tarde poderiam complementar na análise dos dados. Quando demos por terminadas as filmagens, seleccionámos aquelas em que a educadora aparecia um número maior de vezes e onde fosse possível, numa fase posterior, analisar a interação com as crianças. Para isso foram elaborados quadros, nos quais

explicitaram os indicadores selecionados pelo investigador, tendo como suporte os indicadores do DQP.

Porém neste tipo de trabalho encontramos algumas limitações e imprevistos que poderão dificultar a investigação. No nosso caso específico, uma das dificuldades encontradas, foi o facto de muitas vezes, simultaneamente, termos de intervir no decorrer da observação, o que por seu lado, tornou-se muito complicado e dificultou o registo de algumas situações no momento em que ocorriam, tendo que ser registadas *à posteriori* (Quivy e Champenhoudt, 2005).

O vídeo é também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade (*déjà vu*) e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo. Esta técnica também apresenta algumas limitações, uma vez que é considerada de registo obstrutivo, isto é, uma técnica que acaba por interferir no decurso normal do ambiente da sala. Para minimizar esta limitação do vídeo e de modo a familiarizar as crianças à presença da câmara de filmar, utilizamo-la em diversas atividades que não seriam aproveitadas como dados para análise para o nosso trabalho. Tínhamos apenas como objetivo tornar a câmara um elemento habitual na sala, de modo a que este interferisse o mínimo possível nas interações estabelecidas entre crianças e educadora.

Por norma, as grelhas de observação permitem-nos registar de um modo eficaz e mais simplificado a frequência e o desenvolvimento de determinados tipos de comportamentos observáveis. Neste sentido, tornou-se necessário recorrermos à elaboração de uma grelha que norteara a análise dos dados e permitisse a compreensão do nosso objeto de estudo. O manual DQP foi utilizado como suporte teórico para a elaboração da grelha.

Como já foi referido anteriormente, a escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1994) assenta num princípio de que a relação entre o educador e a criança pode ser categorizada segundo características de empenhamento. Desta forma, este autor identificou três categorias, sendo elas: sensibilidade, estimulação e a autonomia. A partir destas, Laevers construiu uma grelha de observação na qual especificou vários indicadores para cada uma dessas categorias. Cada categoria era definida por vários indicadores que podiam ser classificados desde atitude de total empenho – indicadores positivos (ponto 5) e atitudes de total falta de empenho – indicadores negativos (ponto 1). No que diz respeito à nossa

investigação baseámo-nos na grelha proposta por Laevers (2010), mas somente nos indicadores positivos, uma vez que o tempo de que dispúnhamos para a recolha de dados não nos permitia categorizar as interações observadas por níveis, o que exigiria um número maior de observações, num período de tempo mais alargado. Assim, optámos por registar apenas a presença do indicador no que consideramos atitudes de total empenhamento.

Cingimo-nos desse modo, exclusivamente aos indicadores positivos das três categorias no intento de analisar quais os que possuíam valores mais elevados.

III. Apresentação e análise de dados

Como já foi referido anteriormente foram seleccionadas um conjunto de dez filmagens que correspondem aos momentos em que a educadora tem uma intervenção mais ativa perante o grupo de crianças e aos momentos de maior interação com o grande grupo.

No quadro 3 apresentamos as 10 atividades observadas e analisadas, explicitando as suas principais características.

Períodos	Parte do dia	Duração	Atividade	Pessoas Envolvidas
P1	Manhã	54:59m	Livres	Educadora / Auxiliar
P2	Tarde	12:26m	Orientada (Visualização de um filme)	Educadora / Auxiliar
P3	Tarde	33:13m	Orientada (Registo escrito do filme)	Educadora / Auxiliar
P4	Manhã	45:35m	Orientada (Teatro de sombras chinesas e registo escrito)	Educadora
P5	Tarde	28:41m	Orientada (Elaboração de um cartucho e registo escrito)	Educadora / Auxiliar
P6	Manhã	23:17m	Livres / Orientada	Educadora / Auxiliar
P7	Tarde	48:01m	Livres / Orientada	Educadora / Auxiliar
P8	Tarde	47:42m	Orientada (Magusto)	Educadora / Auxiliar
P9	Manhã	55:39m	Orientada (Acolhimento)	Educadora / Auxiliar
P10	Manhã	31:25m	Orientada (Acolhimento)	Educadora / Auxiliar

Quadro 3 – Atividades observadas.

Como podemos observar no quadro 3 as atividades observadas dividiram-se pelo período da tarde e da manhã (5 em cada período), com uma duração variável em contexto lúdico-pedagógico. A maior parte das actividades (7) foi orientada/proposta pela educadora e

apenas 3 foram atividades de escolha livre. A educadora e auxiliar estiveram presentes praticamente em todas as atividades, embora as interações estabelecidas entre auxiliar e as crianças não fossem objeto de análise.

Apresentaremos a seguir a análise dos dados tendo em conta as três categorias definidas por Laevers: sensibilidade, estimulação e autonomia.

3.1 - Sensibilidade

Como já foi dito anteriormente segundo Laevers esta categoria refere-se à atenção e ao cuidado que o educador apresenta ter, perante os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Incluindo também valores de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade (2009, p.136).

Ao referir-se ao empenhamento do adulto, Laevers (2009) afirma que este domínio é caracterizado por indicadores que refletem uma postura de um educador que é sensível ao grupo. Sendo assim, explicitaremos os indicadores definidos pelo autor e no qual nos baseámos.

- **“Tem um tom de voz encorajador”**, a educadora quando se dirige ao grupo de crianças por norma é muito apelativa., ou seja, fala num tom de voz cativante que permite captar a atenção da criança seja num domínio de encorajamento, seja de domínio de carácter repreensivo.

- **“Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança”**, à medida que a educadora estabelece diálogo com o grupo por norma tem por hábito acompanhar com gestos o que está a verbalizar. Isto devido, como já foi referenciado, à existência de uma criança com NEE na sala tornando a comunicação e compreensão muito mais facilitada para esta criança.

- **“É carinhoso e afetuoso”**, torna-se num indicador importante na medida que a educadora deve estabelecer uma relação de confiança, e esta é adquirida pela troca e partilha de afetos. As crianças têm necessidade de sentirem que são amadas.

- **“Respeita e valoriza a criança”**, a educadora normalmente permite que a criança se sinta como única, respeitando-a na sua individualidade, valorizando as suas características como sendo pertencentes à sua personalidade.

- “**Encoraja e elogia**”, tornou-se num vínculo do dia-a-dia. As crianças têm necessidade de serem encorajadas e elogiadas, para que deste modo sejam autónomas nas suas escolhas e justas nas suas tomadas de decisão.
- “**Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança**”, é uma necessidade diária. A criança precisa expor o que a atormenta e isso era visível na sala. A educadora era muito recetiva às preocupações da criança, ouvindo-a e reconfortando-a inúmeras vezes.
- “**Ouve a criança e responde-lhe**”, a educadora é muito comunicativa e isso reflete-se no diálogo que estabelece com o grupo. Proporciona momentos de diálogo com as crianças ouvindo-as e respondendo-lhes sempre que seja necessário.
- “**Fomenta a confiança da criança**”, torna-se crucial neste momento de aquisição de novas aprendizagens. A criança tem de se sentir segura, para que possa recorrer sempre que seja necessário a alguém que confie e que seja capaz de a satisfazer na sua curiosidade natural das coisas.

Apresentaremos no quadro 4 os resultados observados relativamente à frequência dos indicadores na categoria sensibilidade.

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	Total
Sensibilidade											
Adulto:	2	1	1	3	2	1	4	3	3	4	24
• Tem um tom de voz encorajador											
• Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança	3	2	4	3	2	2	3	2	4	4	29
• É carinhoso e afetivo	2	1	3	1	1	1	3	3	3	3	21
• Respeita e valoriza a criança	2	2	3	3	2	1	2	2	4	3	24
• Encoraja e elogia	2	3	5	3	3	2	3	2	4	2	29
• Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança	1	1	3	2	3	2	3	4	3	2	24
• Ouve a criança e responde-lhe	3	2	4	5	4	4	5	4	5	4	40
• Fomenta a confiança da criança	2	1	2	3	2	1	1	1	3	2	18
											209

Quadro 4 – Frequência dos indicadores da categoria Sensibilidade

De acordo com os dados apresentados no quadro 4, relativo à categoria sensibilidade verificamos um valor que se destaca em relação aos restantes. Este valor aparece 40 vezes num total de 209 vezes (40/209) e refere-se ao indicador – “**Ouve a criança e responde-lhe**”. Para compreender melhor, apresentamos como exemplo a transcrição de um excerto de uma atividade observada como podemos observar no excerto a seguir apresentado:

“ J.S- Oh Paula olha aqui o S. Martinho, olha aqui tá o S. Martinho.

Ed: – Ah um S. Martinho muito grande.

- Olha tu desenhaste o S. Martinho com os olhos de que cor?

J.S – Cor de laranja.

Ed: E achas que as pessoas têm os olhos cor de laranja?

F. T: – Nós não temos.

Ed: – Não temos. Pretos, verdes, azuis, ... “ (P4).

Neste sentido verificamos que a educadora parece responder a umas das necessidades básicas da criança, como ouvir e responder-lhes, sendo um aspeto importante na relação educador – criança no contexto de sala de aula.

Relativamente aos indicadores - “ **Faz gestos encorajadores e estabelece o contato visual com a criança/encoraja e elogia**” estes possuem o mesmo total de 29/209 no decorrer das observações, apresentando a segunda maior frequência. De acordo com as filmagens observadas, quando a educadora se dirigia ao grupo, acompanhava sempre o seu diálogo com gestos encorajadores de modo a demonstrar mais ênfase naquilo que dizia ou que solicitava, por isso pensamos que não há uma situação mais específica que outras, todas elas são pertinentes e na maioria dos casos são sempre acompanhadas de gestos.

Quanto ao indicador - “**Encoraja e elogia**”, podemos referir um exemplo em P9, quando a educadora contava uma história relativa ao Outono questionava-as dando-lhes oportunidades para responderem e realizarem novas aprendizagens, como podemos verificar a seguir:

“Ed : - O outro animal... As andorinhas. Que comem?

J.R.:- Pão.

Ed: - Muito bem J. Pão. Pão de sementes, pão de sementinhas. [...] em que é que este animal, as andorinhas, são diferentes dos outros? ”

Como podemos constatar nesta situação de diálogo, a educadora inicialmente propicia um momento de aprendizagem indutiva, bastante rica em termos de desenvolvimento cognitivo, mas não é concretizada porque esta não dá espaço nem tempo que a criança precisa para considerar e, por último, exprimir, como se pode visionar na filmagem. Ou seja, por antecipação e de um modo involuntário a educadora acaba por “dar” a resposta à criança verbalizando ou gesticulando.

No entanto, na última fala que estabelece com o grupo, podemos verificar que existe uma preocupação em estabelecer relações entre as novas aprendizagens e as anteriores.

Estes indicadores, embora apresentem um valor minimamente mais baixo em relação aos anteriores, não deixam de ser importantes na medida em que fortalecem o saber próprio da criança e valorizam e enaltecem a sua aprendizagem.

De seguida, os indicadores – ***“Tem um tom de voz encorajador/respeita e valoriza a criança/demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança”***, apresentam o valor de 24/209. Verificamos que a atenção é voltada mais uma vez para a criança atendendo ao seu bem-estar.

Relativamente ao indicador – ***“É carinhoso e afetuoso”***, este apresenta um valor de 21/209 também assumindo uma importância relevante. O facto de o educador se preocupar com a criança e a confortar nos momentos em que mais necessita ou simplesmente numa outra situação, permite que se crie uma maior empatia e a criança se sinta segura e saiba a quem recorrer sempre que sinta necessidade disso. Isso pode ser verificado quando, por exemplo, ainda em P9, a educadora a conversar com J.F, a dada altura da conversa, lhe passa a mão pelo cabelo e a trata por “querida” (Nota de campo). São gestos que parecem muito simples na nossa opinião mas só o facto de ter tido essa atitude para com a criança mostrou que gosta dela e lhe quer bem, fortalecendo deste modo a relação existente entre ambas.

Finalmente no que respeita ao último indicador – ***“Fomenta a confiança da criança”***, com o valor de 18/209, podemos dizer que é aquele que foi observado um menor número de vezes ao longo das filmagens. Porém, não podemos afirmar que a educadora não fomenta a confiança da criança, apenas as situações podem não ter sido propícias à observação deste indicador nos dias das filmagens. Este indicador não deixa de ser importante, na medida que a criança necessita do apoio do adulto (educadora), para poder confiar nas suas capacidades o que poderá direccioná-la para escolhas futuras e para uma maior autonomia.



Gráfico 1 – Indicadores da categoria Sensibilidade (%).

No gráfico 1 podemos observar a frequência em percentagens dos indicadores da categoria sensibilidade. Sendo assim, o indicador **“ouve a criança e responde-lhe”**, é aquele que aparece com uma frequência mais elevada de 19,10%. Seguido pelos indicadores **“encoraja e elogia; faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança”**, todos estes indicadores têm uma percentagem de 13,90%. Contudo, os indicadores **“tem um tom de voz encorajador; respeita e valoriza a criança; demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança”**, possuem valores de 11,50%. Os indicadores que apresentam uma percentagem mais baixa de 10,0% e 8,60% correspondem a **“é carinhoso e afetuoso e fomenta a confiança da criança”** respectivamente.

3.2 - Estimulação

Esta categoria está relacionada como o adulto, estimula a criança, no que respeita ao desenrolar das atividades, na transmissão de novas informações e vocabulário e o apoio facultado no decorrer das atividades mediante a estimulação do raciocínio (Laevers, 2009, p.138).

À semelhança da categoria anterior, também esta se baseia em princípios que determinam a atitude do educador, ao nível da estimulação.

– **“Tem energia e vida”**, é primordial em contexto de sala na medida que as crianças têm a necessidade de contactar com um adulto que se apresente bem-disposto, isto é, a criança precisa de animação, de agitação e é neste sentido que a educadora deve mostrar características de diversão, de agilidades, para cativar e suscitar o interesse da criança.

– **“É adequada”**, a educadora assume uma postura de compatibilidade, ou seja recorre a vocabulário, meios e medidas que se enquadrem na faixa etária presente, para que compreenda e se faça compreender.

– **“Corresponde às capacidades e interesses da criança”**, a educadora normalmente cumpre com este requisito. A criança apresenta a sua escolha e a educadora respeita-a proporcionando-lhe a vontade de ir ao encontro do seu interesse.

- **“Motiva a criança”**, foi evidente principalmente quando a motivação parte da própria escolha da criança. Ora, se a criança está envolvida naquilo de que gosta a sua motivação é muito maior, ao contrário daquilo que lhe é sugerido.

– **“É diversificada e clara”** é um requisito quase que obrigatório. A educadora utiliza no seu dia-a-dia uma panóplia de materiais que permite às crianças explorarem e verbalizarem novos e diferentes materiais e vocabulário.

– **“Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento”**, a educadora aproveita todas as situações possíveis e imaginárias para desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, muitas vezes acompanhado de uma intenção.

– **“Partilha e valoriza as atividades da criança”**, é um modo cativante de valorizar não só o trabalho da criança, mas também de enaltecer a própria criança, fazendo com que esta se sinta importante na medida que contribuiu com o esforço da sua aprendizagem.

– **“Não verbal”** também é importante na medida em que “obriga” a educadora a expressar-se por outros meios que não incluam a verbalização.

Apresentaremos a seguir a frequência dos indicadores na categoria estimulação.

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	Total
Estimulação											
Intervenção:	2	2	2	4	1	1	2	3	4	3	24
• Tem energia e vida											
• é adequada	3	2	3	4	3	2	4	3	4	4	32
• corresponde às capacidades e interesses da criança	3	1	4	4	3	3	4	2	3	3	30
• motiva a criança	3	1	4	4	3	2	3	3	3	3	32
• é diversificada e clara	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	32
• estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento	4	3	4	7	4	6	6	5	7	5	51
• partilha e valoriza as actividades da criança	2	NO	3	5	3	3	3	3	5	1	28
• não verbal	1	3	3	4	3	2	3	3	3	4	29
											258

Quadro 5 – Frequência dos indicadores da categoria Estimulação

Como podemos visualizar no quadro 5, o indicador – “*estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento*” é aquele que mais se destaca 51 interações num total de 258. Ao longo das filmagens pudemos constatar que a educadora demonstra uma capacidade acrescida na promoção destes itens. Isto é, o discurso que a educadora apresenta às crianças é enriquecedor na medida em que as leva constantemente a questionarem-se e a pensar sobre o que lhes é dito. Por exemplo ao apresentar um filme às crianças relacionado com a lenda de S. Martinho a educadora ia colocando questões relativas à lenda, dialogando sobre o filme de modo a que as crianças pensassem e refletissem sobre a história/enredo do filme (P2).

Quanto aos indicadores – “*é adequada/motiva a criança e é diversificada e clara*”, estes apresentam uma frequência com o mesmo valor de 32/258. Pelo que pudemos observar, a educadora sempre se mostrou ao nível das crianças, procurando compreendê-las. Teve, sempre, também, o cuidado de planear actividades que correspondessem a cada faixa etária, não deixando de parte o interesse da criança cativando-a/motivando-a, através do lúdico, e proporcionando exemplos esclarecedores das situações para que as crianças melhor a compreendessem. Ao adaptar em P4 a lenda de S. Martinho através de sombras chinesas a educadora captou a atenção da criança permitindo-lhe utilizar ainda um vocabulário simples auxiliado pelas imagens, o que facilitou a compreensão da lenda pelas crianças mais novas.

O indicador - *“corresponde às capacidades e interesses da criança”* apresentou um valor de 30/258. No decorrer destas filmagens, a educadora sempre se mostrou muito empenhada no que se refere aos interesses próprios das crianças desta faixa etária. Em cada atividade que lhes proporcionava era perfeitamente visível o envolvimento das crianças, indo em muitas situações ao encontro daquilo que era o esperado pela criança, suscitando-lhe a curiosidade que lhes é própria, como se pode verificar em P9 quando C.F está totalmente envolvida na atividade lúdica – na casinha, e atende o telefone como se não estivesse mais ninguém na sala (Nota de campo).

Continuando a nossa análise, verificamos que o indicador – *“não verbal”* assume o valor de 29/258 na tabela. Este valor quando comparado com os restantes itens, também tem alguma relevância nesta análise. Geralmente a educadora associa gestos ao diálogo, o que facilita uma melhor compreensão por parte da criança, dando mais ênfase ao que está a ser dito no momento.

Ao incidirmos à análise do indicador – *“partilha e valoriza as atividades da criança”* observamos que este apresenta um valor de 28/258. Verificamos que a educadora sempre que lhe é possível faz questão de elogiar o trabalho das crianças, enaltecendo-o de modo que valorize a criança e promovendo a sua auto-estima. Em P6, a dada altura a criança C.F. terminou de pintar as castanhas e estava a mostrar à educadora o seu trabalho. Esta, prontamente, apressou-se a responder:

“Está bom C. podes picotar ou recortar como quiseres.”

Ou então em P10, quando estavam na sala de acolhimento a cantar a canção do *“Bom dia”* em que a educadora solicitou a presença de duas crianças. J.S. voluntariou-se, assim como Y.O. A educadora muito surpreendida respondeu:

“Olha estou muito contente, porque a J. hoje veio com vontade de trabalhar. Foi a primeira vez que ela se ofereceu...”

Estes depoimentos da educadora demonstram que esta está atenta e partilha dos interesses das crianças. Porém, é de referir que em P2, na minha perspetiva, enquanto investigadora deste estudo, verifiquei a ausência deste indicador, o que não quer dizer que não tenha ocorrido. Simplesmente fatores como o tempo despendido com esta filmagem não foi o suficiente para verificar a sua presença. Finalmente o último indicador desta categoria – *“tem energia e vida”* com o valor de 24/258 apresenta de entre todos os outros indicadores

os valores mais baixos embora isto não nos permita afirmar, que a educadora não adoptou esta postura. Temos que ter em consideração fatores como o ambiente educativo, tipo de atividades, entre outros. Porém, devemos ter noção que um educador ativo torna-se muito mais cativante em atrair a atenção das crianças ao invés de um educador passivo. As crianças têm necessidade de explorar, de se movimentar e para isso é necessário dinamismo por parte do adulto, como pudemos verificar em P8 em que a educadora levou as crianças até ao parque exterior para assar as castanhas e permitiu que as crianças explorassem livremente o espaço.

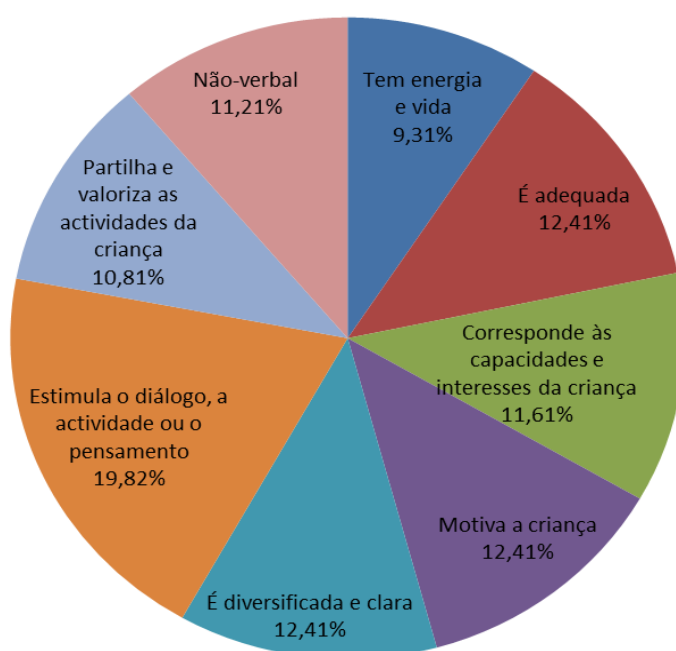


Gráfico 2 – Indicadores da categoria Estimulação (%)

No gráfico 2 podemos observar a frequência em percentagens dos indicadores da categoria estimulação. O indicador “**estimula o diálogo; a atividade ou o pensamento**”, é aquele que aparece com uma frequência mais elevada de 19,82%. Seguido pelos indicadores “**motiva a criança; é adequada; é diversificada e clara**”, todos estes indicadores têm uma percentagem de 12,41%. O indicador que apresenta uma percentagem mais baixa de 9,31% é o indicador “**tem energia e vida**”.

3.3 - Autonomia

Na perspectiva de Laevers, esta categoria refere-se à liberdade que o adulto (educadora) atribui à criança para explorar, refletir, escolher e expressar ideias e opiniões acerca daquilo que a rodeia. Abrangendo também o modo como o adulto lida com situações de conflitos, como aplica as regras e soluciona problemas comportamentais (2009, p.138).

Apresentaremos os indicadores definidos como unidades de análise para compreendermos esta categoria.

– **“Permite que a criança escolha e apoia-a”**, é imprescindível na medida que apoia as escolhas da criança. Fazendo prevalecer a sua própria vontade indo ao encontro daquilo que realmente lhe suscita interesse.

– **“Dá oportunidades à criança para fazer experiências”**, a educadora deve proporcionar o contato com novas e estimulantes experiências para a criança adquirir uma maior capacidade de conhecimentos e de aprendizagens.

– **“Encoraja as crianças a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades”**, a educadora deve permitir que as crianças se expressem e sejam capazes e autónomas na tomada de decisões e na resolução destas.

– **“Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou”**, é uma constante diária na sala. Cada criança é livre na sua forma de pensar e mediante aquilo que lhe é proposto ou sugerido ou até partindo da sua livre e espontânea vontade deve ser valorizado e respeitado, pois faz parte do modo de expressão da criança.

– **“Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras”**, a partir deste princípio a criança deverá ser autónoma na tomada de decisões, arquitetando um conjunto de meios e técnicas possíveis e capazes na resolução de obstáculos que eventualmente possam surgir.

Apresentaremos seguidamente no quadro 6 os resultados obtidos relativamente à frequência dos indicadores na categoria autonomia.

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	Total
Autonomia											
Adulto: • permite que a criança escolha e apoia-a	2	1	3	2	5	2	2	1	NO	3	21
• dá oportunidades à criança para fazer experiências	2	1	3	4	3	2	2	1	2	2	22
• encoraja as crianças a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades	2	1	3	4	3	1	1	1	1	1	18
• respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou	NO	NO	3	4	3	1	1	NO	NO	NO	12
• encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras	2	1	1	3	1	2	2	1	1	NO	14
											87

Quadro 6 – Frequência dos indicadores da categoria Autonomia

Conforme os dados apresentados no quadro 6, a autonomia é a categoria que apresenta frequências com valores mais baixos. Se compararmos com as categorias anteriores podemos constatar que a diferença na frequência do total de indicadores é relevante, isto é, enquanto obtivemos um total de 87 nesta categoria, na categoria sensibilidade verificou-se um total de 209 e na estimulação de 258. Considerando que o desenvolvimento da autonomia é uma competência importante a ser desenvolvida no jardim-de-infância, é importante refletir na importância desta categoria no perfil do educador. Embora as crianças tivessem autonomia para realizar o que lhes era proposto, normalmente esta autonomia estava limitada escolhendo entre duas opções, o que evidencia uma falsa autonomia.

Dentro dos indicadores que se apresentam, o de maior relevância é - *“dá oportunidades à criança para fazer experiências”*, com o valor de 22/87.

Por exemplo, em P4 quando a educadora possibilitou que a criança manipulasse as imagens das sombras chinesas permitindo que a criança demonstrasse aquilo que sabe através do raciocínio e da verbalização e em P5 quando permite também que as crianças contactem com novos materiais e aromas, quando procederam à elaboração de um cartucho gigante.

O educador deve, sempre que lhe seja possível, facultar novos conhecimentos e experiências à criança. Esta está num processo de desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem é inesgotável. Satisfazer-lhe a curiosidade natural de contactar com o mundo e o que nele consta é a sua maior prioridade, esta curiosidade natural leva-a a descobrir a

resposta a muitas questões que vão surgindo no decorrer do seu desenvolvimento. Neste sentido quanto maior for a oferta de novas experiências maior será a aprendizagem da criança.

O indicador que se segue refere-se a *“permite que a criança escolha e apoia-a”*, com um valor de 21/87. Onde a educadora permite parcialmente à criança uma postura autónoma, isto por que embora proporcione a oportunidade de escolha, seguidamente limita-a com objeções primárias, isto é, não proporciona o desafio da emancipação da criança. Por outro lado, verificámos situações em que a criança era limitada na sua escolha, ou seja, em P4 depois de E. M ter terminado um jogo e arrumá-lo no seu devido lugar, a educadora aproximou-se dela e orientou-a a escolher os jogos da caixa amarela, não lhe sendo possível ter outra alternativa. Isto quer dizer que mesmo tendo autonomia para escolher acaba por ser uma escolha limitada.

O próximo indicador com um valor de 18/87 refere-se a - *“encoraja as crianças a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades”*. A educadora dá total liberdade à criança para explorar o que a rodeia. No entanto, procura sempre que possível chamá-la à atenção quando não tem comportamentos mais apropriados. Esta iniciativa de procurar consciencializar a criança para ter iniciativa cada vez mais cedo vai permitir-lhe que tenha um maior domínio de poder sobre as coisas, não hesitando no momento oportuno em expressar a sua opinião, tendo em conta as consequências que poderão, ou não, advir das suas tomadas de decisão.

Para melhor entender este indicador, podemos observar que a dada altura em P3 as crianças escolhem para onde querem ir brincar no fim da atividade orientada. Contudo, a educadora verifica que há um excesso de crianças numa determinada área, esta chama a atenção para esse facto e as próprias crianças assumem a responsabilidade e decidem o que fazer. Uma delas acaba por abandonar o espaço e escolher outra atividade lúdica. Este sentido de poder expressar as suas escolhas e a assumir as suas responsabilidades, cumprindo uma regra definida pelo grupo no início do ano letivo, é claramente evidente em todas as filmagens, o que leva a criança a refletir sobre os seus atos.

No que respeita ao indicador – *“encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras”*, possui um valor de 14/87 interações. Este indicador evidencia se a atitude do educador permite à criança tomar consciência de que não vive isolada e de que pertence ao grupo. Logo sabe que tem de respeitar regras e valores, ou caso contrário, terá de

assumir os seus erros e aprender como solucionar os conflitos. Para melhor clarificar este indicador passo a transcrever uma situação que ocorreu em contexto de sala. Em um determinado momento, L.G começou a gritar e a dizer que foi M. A educadora pergunta:

“Ed:- M. que é que se passa?”

L.G. responde:- “A M. tá aqui.”

Ed: - “Não. Desculpa L. to a fazer uma pergunta primeiro á M. / M.? Que é que foste para aí fazer?”

M.: - “Também quero fazer...”

Ed: - “Perguntaste ao L. se te podes sentar ao pé dele a fazer o jogo? M.? Perguntaste? ”

Entretanto, L. começou a ficar um pouco irritado e a educadora explicou-lhe que o jogo dava para oito crianças e que a M. também queria brincar com ele.

O facto de a educadora estar sempre a colocar as mesmas questões leva a criança a repensar na sua atitude refletindo sobre ela. Neste caso M. já sabe que de futuro sempre que quiser participar num jogo em que estejam outras crianças envolvidas terá de lhes pedir primeiro autorização para jogar. E quanto a L.G sabe que de futuro terá de partilhar os jogos com outras crianças. Estas atitudes são interiorizadas pelas crianças à medida que vão refletindo sobre elas, ou se o educador desenvolver interações que encorajem a criança a resolver os conflitos.

Finalmente o indicador – ***“respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou”***, possui um valor relativamente mais baixo que os restantes, 12/87 no registo do quadro, visto haver uma grande ausência de interações durante as filmagens. Esta ausência deve-se ao facto de as crianças neste período de tempo não estarem em atividade propriamente dita, era mais direcionada para a componente lúdica, daí não podermos opinar sobre uma qualidade de trabalho mas de comportamentos enquanto atividade de grupo. Todavia, nos períodos em que foi possível verificar este indicador podemos ressaltar em P4 onde a educadora diz:

“Ouçam uma coisa. Olhem houve uma menina que me disse que não sabia fazer cavalos. Afinal soube fazer cavalos e cavaleiros giríssimos. A menina J.R. e a M. também. ”

Além de ter esta atitude de elogiar os trabalhos realizados por estas crianças, a educadora teve em consideração a dificuldade da criança valorizando o seu trabalho,

independentemente do modo como foi imaginado por ela. Esta atitude provoca na criança uma maior confiança na realização dos seus trabalhos, sem esperar por parte do adulto uma resposta negativa.

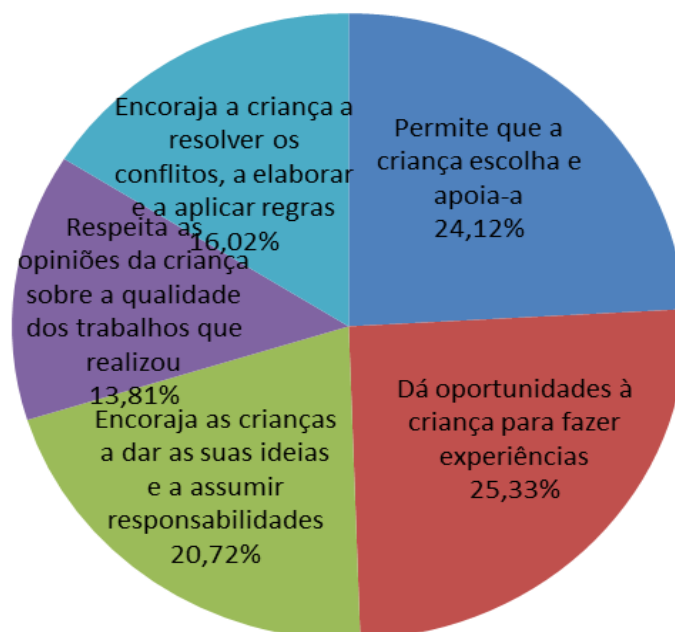


Gráfico 3 – Indicadores da categoria Autonomia (%)

No gráfico 3 podemos observar a frequência em percentagens dos indicadores da categoria autonomia. Os indicadores **“dá oportunidades à criança para fazer experiências e permite que a criança escolha e apoia-a”**, são aqueles que aparecem com uma frequência mais elevada de 25,33% e 24,12%. Seguido pelo indicador **“encoraja as crianças a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades”**, tendo uma percentagem de 20,72%. No entanto, a frequência do indicador **“encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e aplicar regras”** apresenta uma percentagem de 16,02%. Finalmente o indicador que apresenta uma percentagem mais baixa de 13,81% é o indicador **“respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou”**.

Considerações Finais

O estudo de qualquer realidade, por muito específicos que sejam os seus objetivos, levará o investigador a adquirir novos conhecimentos, mas também proporcionará uma maior amplitude de informação para a sociedade e para o contexto que está a ser investigado. Deshaies (1992), afirma que toda a investigação e desenvolvimento de um estudo parte da experiência individual, do conhecimento, das crenças e valores do investigador. Nesse sentido, partindo nossa experiência pessoal e profissional propusemo-nos a - Investigar a interação adulto-criança, procurando compreender as dimensões do estilo do educador.

Ao procurarmos compreender de que forma o educador atua perante as solicitações da criança os nossos dados permitiram-nos afirmar que a educadora em questão sempre se mostrou muito disponível quando solicitada por parte do grupo. Em muitas situações quando era colocado algum tipo de dúvida relacionada com alguma atividade ou envolvimento do momento ou ainda de caráter mais pessoal da criança, a educadora aproveitava o momento para estabelecer diálogo e permitir que outras crianças se manifestassem expressando a sua opinião. Neste sentido, Laevers (2010, p.28) assegura que os comentários efetuados pelas crianças são indicadores que evidenciam o seu nível de envolvimento, ou seja, se estiverem satisfeitas com a realização da sua atividade é puramente descrito um sentimento prazeroso, por outro lado se não se verificar um envolvimento nessa atividade a criança acaba por não se manifestar de um modo positivo. Esta atitude cria um ambiente de aprendizagem experiencial no qual a comunicação e a participação permitem a criação de significados sobre o mundo. Todas as situações visualizadas eram propícias a novas aprendizagens e desafios, fossem eles de origem verbais ou práticos. Ela manifestava-se atenta às crianças e aos seus interesses estabelecendo diálogos estimulantes da ação da criança. Porém, em situações pontuais, deparámo-nos com perguntas diretas que implicavam respostas diretas e não fomentavam um elaborar de ideias por parte da criança.

E por último, tínhamos como objeto de estudo desta investigação a partir da análise das interações estabelecidas entre as crianças e a educadora tentando compreender o seu estilo de interação, identificando atitudes de sensibilidade, estimulação e autonomia.

Foi principalmente com este objetivo que desenvolvemos esta investigação, analisando as atitudes da educadora através de meios que nos permitissem obter de algum modo informação para quantificar os indicadores que nos permitissem refletir sobre o seu perfil. Neste sentido no que diz respeito à categoria sensibilidade, verificamos de acordo com os

dados obtidos, que esta educadora apresenta características de sensibilidade quando confrontada pelas crianças. Isto, de certa forma, proporcionava uma certa estabilidade ao grupo, pois estava sempre presente quando havia situações de maior desconforto, fosse para atuar de um modo mais ativo ou mais afável sempre que se justificasse. De acordo com Laevers (1994) esta educadora está atenta aos sentimentos e emoções da criança e compreende-as na sua individualidade, tendo em consideração que são seres únicos, especiais, com direitos e necessidades que devem ser respeitados. Ou seja, esta educadora parece promover relações que conduzem à satisfação da criança assegurando condições de bem-estar como a segurança, o afeto, a atenção a clareza e o seu reconhecimento.

Concluindo, esta educadora apresenta assumir um perfil predominantemente de empenhamento no que concerne à sensibilidade estando sempre disponível para o grupo.

Em relação à dimensão estimulação, esta educadora está constantemente a “provocar” e a questionar o grupo, ou seja, permite muitas vezes que sejam as próprias crianças a encontrar soluções para questões que sejam relevantes e de interesse para o próprio grupo. No entanto, para que se verifique esta atitude torna-se necessário que a educadora vá ao encontro daquilo que a criança gosta, introduzindo novos e estimulantes elementos que permitam o seu envolvimento através da exploração do meio, da diversidade de diálogo, desenvolver o raciocínio (Portugal & Laevers, 2010, p.92).

De acordo com os resultados obtidos anteriormente verificámos que os valores não são muito divergentes em relação à categoria anterior, logo esta educadora apresenta um perfil de empenhamento considerável, na medida que promove aprendizagens, de forma lúdica ou orientada, que permite níveis de implicação elevados da criança.

Por último a categoria da autonomia, é aquela que apresenta valores mais baixos em relação às categorias anteriores. Embora a educadora permita que as crianças sejam autónomas, estas em diversas circunstâncias eram limitadas a escolher entre opções que lhes eram propostas. No entanto, mesmo que esta autonomia seja restrita, podemos considerar que a educadora é sensível às necessidades da criança e permite-lhes a liberdade de experimentar e explorar no contexto em que estão inseridas. Ao longo das filmagens foi também visível que a educadora impôs os seus planos e os objetivos que pretendia atingir. O que parece evidenciar um modelo de intervenção mais centrado nas decisões do adulto do que da criança, embora tenhamos consciência de que o tempo de observação não nos

permite fazer qualquer tipo de afirmação quanto ao modelo curricular adotado pela educadora.

Quanto aos conflitos que ocorriam dentro da sala por norma eram resolvidos com a participação dos intervenientes, conversando sobre a situação de conflito e fazendo-os refletir sobre essas mesmas atitudes, se foram ou não, as mais corretas, levando-as a reflectir sobre os seus atos. Em suma, nesta categoria a educadora embora aparentemente proporcione momentos de autonomia, existem momentos em que criança não tem a totalidade da opção de escolha própria. Isto é, ela é encaminhada a optar por aquilo que o adulto permite que escolha. Na verdade uma “não escolha”.

A fim de obtermos os resultados sucintamente atrás descritos recorremos à elaboração de uma grelha proposta por Laevers (2010), e adaptada à nossa realidade de investigação. Essa mesma grelha, é constituída por três categorias definidas por indicadores positivos e negativos, que assumiam atitudes de total empenho ou falta de empenho, avaliados numa escala de 1 a 5. Contudo, esta investigação baseou-se somente, nos indicadores positivos e sem classificação dos mesmos. Relativamente aos indicadores negativos, dado que não eram tão evidentes e a nossa investigação foi realizada a curto prazo, não foram alvo de análise, no entanto não deixaram de ser referenciados. Portanto, para obtermos um resultado mais fidedigno teríamos de recorrer a outro tipo de análise (estatística) onde constassem mais dados que nos permitissem definir com mais clareza e precisão qual o tipo de perfil do educador, porém não foi possível aprofundá-lo neste estudo, tornando-se deste modo numa das limitações. O tempo que nos foi proposto para a investigação deste fenómeno não foi muito extenso, daí surgirem outras questões pertinentes, tais como a análise dos indicadores negativos para nos dar uma visão mais clara do perfil do adulto, mas que ficará como proposta para um futuro próximo por outros investigadores. Consideramos que seria importante realizar um número maior de observações, de forma a se conseguir avaliar cada um dos indicadores numa escala de 1 a 5. O facto de avaliarmos apenas as atitudes de total empenhamento pode induzir em erro a análise do perfil do educador. Um determinado indicador pode não surgir no nível de total empenhamento, mas isso não é indicador de que não surja.

Outra limitação está relacionada com o grupo, ou seja, quando nos propusemos a dar início a esta investigação o grupo de crianças já estava formado, logo não tivemos a oportunidade

de acompanhar a sua formação e conhecer melhor o grupo, o que nos poderia ter permitido dados complementares para análise.

Ao dar como concluído este trabalho, não podemos deixar de referir que ele foi importante na nossa caminhada pessoal e profissional, uma vez que explorámos, investigámos e desenvolvemos esta investigação para de certo modo, contribuir para a melhoria do nosso desempenho e competências profissionais.

As dificuldades sentidas ao longo deste percurso, foram superadas com a motivação e interesse que esta investigação foi suscitando. Em conjunto, na estruturação desta dissertação, optámos por decisões e fomos progredindo entre aquilo que é desejado e o que nos era permitido. Ficamos consciencializados que desta forma foram atingidos os objetivos por nós delineados e usufruímos agora de uma maior capacidade para dar continuidade a trabalhos futuros.

Bibliografia

- Ariés, P. (1973). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadernos de Educação de Infância nº80 abril/2009
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial. (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, O. V. S. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. Tese de mestrado publicada apresentada à Universidade Portucalense, Infante D. Henrique. Porto
- Craveiro, C. (2007). Tese de Doutoramento em Estudos da Criança.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa; Instituto Piaget.
- Formosinho, J. (2000). *A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança*. In *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Lisboa: Revista do GEDEI Nº 1: 153-169
- Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: ME
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Manual*. Lisboa: DGIDC/ME
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A.C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Kerlinger, Fred N. (1973). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceptual*. São Paulo: EPU.
- Laevers, F. (1994). *The Innovative Project Experiential Education 1976-1994*. Bélgica: Centre for Experiential Education
- Laevers, F. (ed) (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series n.º1, Leuven: Centre for Experiential Education

Laevers, F. (1995). *Le project Rénovateur "Education Experentielle" 1976 - 1995*. Leuven: Centre EDEX/Centre Katolieke Universiteit Leuven

Laevers, F. (Ed.) (1995a). *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: CIDREE

Laevers, F. E. Sanden, P. (1997). *Pour une Approche Experentielle au Niveau Prèscolaire*. Livre Nunes, Tomaz Pedro Barbosa Silva (2004). *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogênea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas). de Base: Centrum Voor ErvaringsGericht Onderwls,vzw.

Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*, Livre de Base. Belgique: Centre pour un Enseignement Expérientiel

Máximo-Esteves, L. (2008). *Panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora

Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Morães editores

Migueis, M. R. (2003) *Os contextos de formação e de prática educativa e a construção do conhecimento profissional por educadores de infância. Um estudo transcultural Portugal – Brasil*. Dissertação de mestrado apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Migueis, M. R. (2010). *A formação como actividade de aprendizagem docente*. Tese de Doutoramento apresentada ao Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação (Ed.).(1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: ME

Nóvoa, A. (2000). *Histórias da Educação*.Edições Asa.

Oliveira, M. (2011). *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim de Infância – Um contributo para a supervisão pedagógica*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto

Pantoni, R.V., Teles. R., Mello, A. M. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1998). *A formação nossa de cada dia*. In M.C. Rossetti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitória, A. Gousen & A.C. Chaguri (orgs.). *Os prazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez: 26-31.

Philips, McCartney e Scarn (1987). *Child Care Quality and Children's Social Development Psychology*. 23(4) , 537-543.

Polit, D.; Hungler B. (1993). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. (2ª ed.). México: Interamericana.

Ponte, J.P.(1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática* Retrieved from [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(quadrante-estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(quadrante-estudo%20caso).pdf)

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto editora

Portugal, G. e Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora

Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª ed.Lisboa: Gradiva, Publicações.

Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª ed.Lisboa: Gradiva, Publicações.

Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

Santos, P. C. & Portugal, G. (2002). *Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva*. In COSTA, J.A; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (org.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, T. (2000). *Educação de Infância em Portugal; Perspectivas de desenvolvimento, um quadro de pós-modernidade*.Revista Ibero Americana de Educação, Janeiro-Abril de 2000

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Webgrafia

[<http://nomundodascrianças.blogspot.com/2009/02/educacao-experiencial.html>]

http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030101&id_versao=5936

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(quadrante-estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(quadrante-estudo%20caso).pdf)

Anexos

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro